

El camí cap el símbol en el tractament del llenguatge del nen petit

Maria Rinos Martí

Logopeda i pedagoga

Resum

Els logopedes d'atenció precoç treballem sovint amb nens amb dificultats per accedir al llenguatge que estan en etapes primitives del seu desenvolupament, en etapes presimbòliques i en procés de construcció d'una identitat pròpia.

Des de la psicoanàlisi, quan no hi ha una causa orgànica que ho justifiqui, la dificultat per accedir al llenguatge es relaciona amb una sèrie de mancances i/o desencontres que s'han produït durant els primers temps de vida, en les primeres relacions.

El tractament del nen que no parla o parla poc no es pot centrar en el llenguatge, ha de ser un espai de relació mare/pare, nen i logopeda on es donin un determinat tipus d'experiències/vivències de relació que no s'han donat o que s'han donat de forma poc ajustada en les primeres relacions i que seran la base per l'accés a la simbolització.

Per justificar aquesta manera d'enfocar el tractament logopèdic del nen petit faré en primer lloc una exposició teòrica sintètica de com es produeixen els processos mentals primaris bàsics per l'adquisició del llenguatge. En segon lloc, també des de la teoria, exposaré alguna de les possibles alteracions que poden interferir en l'evolució d'aquests processos mentals.

Posteriorment intentaré establir similituds entre els processos mentals primaris i la forma i el contingut del tractament del nen petit amb dificultats severes per accedir al llenguatge, posant èmfasi en la dimensió terapèutica del joc i a través de la presentació d'un cas.

Paraules clau

Contenció, *rêverie*, *holding*, fusió, desil·lusió, ideograma, clivellament estàtic, omnipotència, negació, espai transicional, presímbol, simbolització

Abstract

Early care speech therapists often work with children with language difficulties who are in the early stages of their development (in pre-symbolic stages and in the process of developing their own identity). Psychoanalysis shows that when there is no organic reason which might be the cause of those difficulties, the difficulty to learn any language is related to a series of deficiencies and/or misunderstandings that have occurred during the beginning of the child's life. Especially those related to relationships. The treatment of the child who does not speak at all or simply not enough, certainly can not be focused on language, there must be a connexion to his relationship with mother/father, child, speech therapist, where a certain type of relationship experiences are clearly lacking or simply have not been given in a loose way, especially during the first stages of a child life. Those experiences would be the main reason why the child accesses symbolization. In order to justify this approach to the speech therapy treatment of young children, firstly synthetic theoretical exposition of how the basic primary mental processes for language acquisition occurs has been made. Secondly, also taking into account theory, some of the possible alterations that can interfere with the evolution of these mental processes will be exposed. Lastly, similarities between primary mental processes and the form and content of treatment of young children with severe difficulties in accessing language will be exposed, by emphasizing the therapeutic dimension of play and through the presentation of a case.

Key Words

Containment, *rêverie*, holding, fusion, disillusion, ideogram, static spaltung, omnipotence, negation, transitional space, pre symbol, symbolization

Introducció

L'adquisició del llenguatge es produeix paral·lelament a la construcció de la subjectivitat. A causa de la dependència absoluta del nadó i al seu estat de desintegració inicial, l'estructuració psíquica està lligada al sosteniment i a la contenció d'un altre (mare, cuidador).

Els nens que consulten l'atenció precoç per dificultats en l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge són nens petits, majoritàriament menors de quatre anys. Aquest fet ja comporta en si mateix que es tracti de nens en procés de construcció de la seva subjectivitat. Si, a més a més, presenten dificultats en el seu desenvolupament vol dir que sovint, en el CDIAPs (Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç), estem treballant amb nens que estan en etapes primitives del desenvolupament, etapes narcisistes, presimbòliques, en procés de construcció d'una identitat pròpia. Si no es tracta de nens que es poden diagnosticar d'entrada de TEA (trastorn de l'espectre autista), els infants amb aquestes característiques sovint es deriven als logopedes.

Des de la psicoanàlisi, la dificultat per accedir al llenguatge, quan no hi ha una causa orgànica que la justifiqui, es relaciona amb una sèrie de mancances i/o desencontres que es produeixen durant els primers temps de vida, en les primeres relacions. Aquestes no afavoreixen la creació d'un vincle sòlid, ni un encontre mare-nadó suficientment adequat, que promogui les primeres representacions que obren el camí cap a la simbolització i fan possible el pensament i el llenguatge.

El tractament del nen petit ha de ser un espai on el nen es pugui mostrar lliurement, on es manifestaran les adquisicions i els dèficits en el seu desenvolupament, així com també la seva forma de contacte i de relació amb l'altre, les seves ansietats i defenses, i les seves particularitats.

El tractament del nen que no parla o parla poc no es pot centrar només en el llenguatge, ha de ser un espai de relació mare/pare, nen i logopeda on es pretén facilitar que es donin un determinat tipus d'experiències/vivències que no s'han donat o que s'han donat de forma poc ajustada en les primeres

relacions mare/nen. Em refereixo a experiències de contenció, de confiança, de *rêverie* per comprendre, acompanyar i donar significat a les necessitats emocionals de cada nen; i també em refereixo al compartir "experiències emocionals vives", que creïn representacions iconogràfiques en la seva ment, que evolucionaran cap a la creació de símbols i cap a l'accés al llenguatge. En cada una d'aquestes experiències i en cada etapa del desenvolupament, el llenguatge hi serà implícit d'una manera o altra i a diferents nivells.

Per justificar aquesta manera d'enfocar el tractament logopèdic del nen petit faré, en primer lloc, una exposició teòrica sintètica de com es produeixen els esmentats processos mentals primaris. En segon lloc, també des de la teoria, exposaré les possibles alteracions que poden interferir en l'evolució d'aquests processos mentals.

Posteriorment intentaré establir similituds entre els processos mentals primaris i la forma i el contingut del tractament del nen petit amb dificultats severes per accedir al llenguatge, posant èmfasi en la dimensió terapèutica del joc amb la presentació d'un cas.

Processos mentals primaris

Winnicott (1971) va desenvolupar el concepte de "mare suficientment bona" que porta a terme diverses funcions estructurants per l'organització del bebè i la construcció de la seva subjectivitat.

En la primera funció, el *holding* o sosteniment, la mare protegeix el bebè de la irrupció pulsional, té en compte la sensibilitat del seu bebè, s'adapta totalment al ritme de les seves necessitats i crea a la vegada una rutina per facilitar l'organització del nadó. Això comporta que la mare accepti en aquesta primera etapa la indiferenciació entre ella i el bebè, fet que produeix en aquest l'experiència omnipotent de ser ell qui ha creat el pit (en un sentit ampli del concepte: les cures, l'escalf...), ja que aquest apareix en el moment en què ell en sent la necessitat. Es l'anomenada etapa de la il·lusió, de la fusió. En aquest moment no hi ha una veritable relació entre l'un i l'altre en el

sentit de la intersubjectivitat. El nen és l'objecte del desig de la mare, és mirat, sostingut i libidinitzat.

Per Winnicott (1971) és tant necessari aquest període de fusió i de total dependència mare-bebè, que sosté la omnipotència narcisista d'aquest, com la progressiva i gradual experiència de frustració, de gradual desil·lusió, que farà possible la representació de l'absència de l'objecte, la diferenciació jo - no jo i l'inici del repte per accedir a la simbolització i al llenguatge.

Grimalt afirma que, a partir de repetides experiències de contenció, el bebè pot familiaritzar-se amb les seves emocions, diferenciar-les i introjectar la capacitat de contenir l'experiència i de donar-li un nom. Aquest camí cap a la consciència d'un mateix va en paral·lel al reconeixement de l'objecte.

El camí de la indiferenciació cap la diferenciació i el reconeixement de l'objecte no es produeix de forma sobtada. Winnicott (1971) ens parla de l'espai transicional, "una zona intermèdia entre allò subjectiu i el que es percep de forma objectiva"¹. Afirma que: "existeix un estat intermedi entre la incapacitat del bebè per reconèixer i acceptar la realitat i la seva creixent capacitat per fer-ho"². Quan molt més endavant "el nen usa el simbolisme, ja distingeix amb claredat entre la fantasia i la realitat, entre els objectes interns i els externs, entre la creativitat primària i la percepció"³. Podrem valorar aquesta transició en el cas clínic.

Podríem pensar que el *holding* de Winnicott (1971) té punts de contacte amb el que Bion (1962) anomena *rêverie*. Segons la teoria d'aquest autor, el nadó li projecta a la mare vivències que no són suportables per ell i que li desvetllen una gran ansietat (tensió), i la mare, amb la seva capacitat de contenir-les, els hi dona un significat i els hi retorna de manera que puguin ser digeribles per ell. D'aquesta manera el bebè pot controlar les seves ansietats. La *rêverie* possibilita la formació de les representacions d'aquestes experiències, de pictogrames visuals o ideogrames que donen forma i configuren la primera realitat psíquica. Tal com assenyala A. Grimalt (2008), "L'ideograma s'entén com el símbol gràfic que representa un objecte o una idea sense expressar (...) Conté allò manifest i allò latent, allò comunicat però no articulat i bàsicament

porta en el seu si sensació i emoció"⁴. És un primer pas per a la transformació de les experiències psíquiques en pensaments. Grimalt (2008) ens recorda que els ideogrames visuals són els inicis d'un llenguatge previ a la comunicació verbal, que connecta afectivitat i cognició. L'ideograma fa possible la representació de l'absència de l'objecte i la transforma en un record simbòlic.

La *rêverie*, en respondre a la tensió del nadó i transformar-la en significat, permet que el seu *self* aprengui gradualment que una ment allà fora transforma la seva experiència no pensable en una comunicació significativa. D'aquesta manera el *self* en desenvolupament a través del procés de ser pensat aprèn a pensar sobre si mateix i sobre el món, i apareix una ment tridimensional amb espai pel pensament i la reflexió.

Dificultats en els processos mentals primaris

Les dificultats importants en el *holding* priven de la sensació de continuïtat existencial al bebè, que haurà de defensar-se de les angoixes primitives que això li provoca. Aquestes sensacions de no ser sostingut, de perdre la unitat psicossomàtica, queden inscrites en l'inconscient sense que se'ls hi hagi donat significat. Provoquen el que Winnicott (1974) anomena "agonies primitives", que no es poden pensar, que obstaculitzen el sentir la pròpia existència, el sentit de la realitat i l'accés a la subjectivitat. El nadó crea defenses davant d'aquestes agonies primitives, defenses primitives.

Grimalt (2009), seguint la teoria de Bion, ens fa saber que, quan falla la *rêverie*, aquella experiència emocional que per la seva qualitat disruptiva i catastròfica no es pot contenir, ni representar en imatges, s'evacua i no es tradueix a nivell representatiu.

Per altra banda, aquesta autora ens parla d'una altra fallida en la transformació d'experiències emocionals en símbols. A aquesta fallida Bion l'anomena clivellament estàtic: "la imatge és usada per negar l'absència de l'objecte que esdevé intolerable. El dolor que provoca aquesta absència pot confondre's amb la pròpia absència i no registrar-se com una emoció, cosa que porta a un buit

emocional atemporal: l'àrea de la manca d'existència mental"⁵. Aquest problema va lligat a la dificultat de vincular imatges amb emocions i sensacions, una fallida en la transformació d'elements senso-emocionals primitius en símbols que aleshores són percebuts com objectes concrets o sensacions corporals"⁶. L'autora afegeix que aquests registres no simbòlics constitueixen elements dotats d'una tremenda energia. Pressionen per ser evacuats a través de l'acció, del cos (somatitzacions) i pertorbant la creació d'altres representacions. Grimalt (2008) afirma que "...si domina el principi de plaer, i no es tolera la manca de l'objecte, aquest ideograma en lloc d'evolucionar vers la representació de l'absència per transformar-la en un record simbòlic, serà evacuat en el món sensorial, motor o perceptiu"⁷. La reversió de la perspectiva condueix a un estat mental concret en què falla la capacitat de donar sentit a l'experiència interna pròpia i a les accions dels altres, no hi ha pensament reflexiu, no hi ha joc en el nen, ni imaginació. Es tracta d'un fracàs en el desenvolupament de l'aparell de pensar. No existeix espai intern on contenir els pensaments. Quan es produeix aquest fenomen "les paraules no arriben mai a assolir la capacitat de representar i contenir els objectes de l'experiència emocional i el pensament"⁸. No és possible l'accés a un llenguatge simbòlic. En els anomenats trastorns del llenguatge hi trobem aquest ordre de dificultats amb diferents nivells de gravetat.

Bion creu que la causa de la fallida pot estar en la *rêverie* de la mare o també en la manca de tolerància a la frustració del bebè.

Veiem que tan Winnicott com Bion situen la possible fallida del procés de diferenciació en un moment molt primerenc. Kernberg (1975), en el seu estudi sobre els trastorns límits de la personalitat, valora una fallida que interfereix en l'accés a la simbolització en un moment més avançat del desenvolupament, però que també té les arrels en etapes primerenques i fa referència a unes dificultats de separació-individuació.

Cosentino, Pérez Testor i Arias (2017) recullen d'aquesta manera el pensament de l'autor:

"Kernberg (1975) vincula l'etiologia de la personalitat límit amb l'esquema del desenvolupament de Margaret Mahler (1971). Específicament, per

l'autor aquests pacients han travessat amb èxit la fase simbiòtica descrita per Mahler, de manera que el *Self* i els objectes es poden distingir clarament però han quedat fixats durant la fase de separació-individuació. Exactament en la subfase de "l'apropament", entre aproximadament els setze i els vint-i-quatre mesos. El nen tem que la mare pugui desaparèixer i de vegades això li provoca una angoixa intensa. Des del punt de vista del desenvolupament es pot considerar que els pacients reviu una crisi infantil primerenca en la qual temien que els intents de separació de les seves mares provocarien la seva desaparició i l'abandó"⁹.

Bleichmar (1997) destaca de la subfase "d'apropament" de Malher el fet que l'evolució de la cognició del nen el fa adonar-se de la il·lusió de l'omnipotència que sentia a l'etapa anterior (etapa d'exercitació locomotriu) i això el porta a un intent de refusió amb la mare per recuperar la omnipotència que a ell li falta. Desitja aquesta refusió però, a la vegada, tem perdre l'autonomia recentment adquirida que tan plaer li produeix. Els sentiments ambivalents caracteritzen aquesta subfase.

Les raons d'aquesta fixació a la subfase d'apropament, segons Kernberg (1975), estan relacionades amb una alteració de la disposició emocional de la mare durant aquest període crític, per l'excés constitucional d'agressió del nen, per problemes de la funció materna, o per una combinació d'ambdues coses.

El joc com a eina terapèutica

Molts dels termes que apareixen en la teoria exposada ens ressonen en la clínica del dia a dia: la omnipotència, la buidor, la manca de tolerància a la frustració, la confusió entre fantasia i realitat, les dificultats de separació, el pensament concret... Tots ells i molts d'altres apareixen en les històries clíniques dels nostres pacients i també en les seves manifestacions a les sessions.

Els logopedes dels CDIAPS ens trobem amb aquests nens petits i primitius que no parlen, que potser no juguen i que sovint encara es relacionen des d'una posició narcisista: tenen poc en compte l'altre, estableixen una comu-

nicació molt unilateral, no escolten o escolten poc, no tenen iniciatives o són molt impulsius, no accepten les propostes ni l'ajuda de l'altre, etc. Malgrat aquestes característiques, molts d'aquests nens solen mostrar interès per relacionar-se. Els pares centren la seva preocupació en les dificultats pel llenguatge i aquests nens són atesos pels logopedes.

Si partim de la base que el llenguatge ha d'evolucionar de forma harmònica i integrada amb la resta d'aspectes del desenvolupament, és clar que hem d'atendre aquests altres aspectes. Tenim la sort de treballar en equips multidisciplinaris, de participar a les sessions clíniques i a les supervisions de casos, i ens podem formar en el que considero un treball logopèdic específic dirigit al nen petit amb dificultats per accedir a la simbolització.

L'eina bàsica de la nostra tasca és el joc (en el sentit més ampli d'aquesta paraula), en un context de relació on el llenguatge hi serà present en la forma, la mesura, el nivell i les característiques adequades en cada cas. Winnicott (1971) va emfatitzar el caràcter terapèutic del joc, ja que es produeix en l'espai potencial entre el nen i la mare i constitueix el primer acte creatiu del nen en el món dels objectes reals. Jugar és excitant i estimulante perquè suposa les primeres experiències de domini sobre el no-jo.

Albamonte i altres (1991) defineixen el joc com “un proceso potencialmente estructurador del psiquismo, como una actividad simbólica en sí misma, que a su vez ayuda a desarrollar la capacidad simbólica en el niño, rescatándole de los estrechos límites de lo concreto y abriéndole el amplio mundo de la fantasía y la simbolización”¹⁰.

Vigna-Taglianti (2014) tracta dels esquinçaments en el món intern del pacient i de les ruptures que es poden tornar a representar en l'ara i l'aquí. Creu que jugar, en psicoanàlisi, representa una espècie de fil de cosir que pot tenir una funció reparadora dels nivells de ruptura esmentats. La pedra angular fonamental de l'espai transicional és el joc, una activitat durant la qual el subjecte proporciona la seva pròpia contribució en termes de realitat psíquica però, al mateix temps, ha de tractar amb l'altre, el qual realment existeix en el món extern. Puntualitza que es tracta d'un espai transicional per al creixe-

ment, en què els diversos components de la relació transferencial —narratiu i simbòlic, però també presimbòlic i actuat— es poden desenvolupar i permetre a l'individu construir els significats de les seves pròpies experiències subjectives. Sovint en atenció precoç treballem amb aquests darrers components de la relació: presimbòlic i actuat.

Veiem com aquest autor recull la importància que el nen pugui expressar a través de les seves actuacions i de les seves manifestacions presimbòliques la seva realitat psíquica en un context de relació amb l'altre.

L'autor afirma que jugar no només representa la principal forma d'accedir a les fantasies primitives i al món intern del nen, també és aquest espai intermedi on les transformacions psíquiques, necessàries per fer pensables aquests aspectes de l'experiència que eren prèviament irrepresentables, poden ocórrer de forma segura. En la nostra experiència clínica sovint els nens fan accions “estranyes” a les quals moltes vegades no els hi sabem atribuir cap significat. Per l'autor jugar significa teixir els fils ideo-emotius, que són, per si mateixos, capaços de reparar la trama o de filar l'ordit de les capacitats representatives del subjecte.

Cal dir que un mateix nen, fins i tot en una mateixa sessió, pot desenvolupar activitats simbòliques i d'altres més primitives. El desenvolupament no és un continuu, es produeix en un anar i venir d'etapes posteriors a anteriors i viceversa.

Crec que pot ser aclaridor discriminar les activitats lúdiques que es poden considerar simbòliques de les que no ho són, malgrat que la frontera no és fàcil de delimitar.

Lieberman (1984), en el seu estudi sobre el joc, hi distingeix tres nivells, els nivells sintàctic, semàntic i pragmàtic, fent un paral·lelisme amb la lingüística.

Del nivell sintàctic, considera que perquè hi hagi un joc simbòlic hi ha d'haver una referència constant a un temps i un espai diferent del moment en què es produeix el joc. Es juga escenificant amb els elements presents una situació absent.

Perquè tingui lloc l'aspecte semàntic és necessari que el nen hagi adquirit la categoria presència-absència, que pugui distingir clarament entre “la mama no és aquí” i “la mama ja no existeix”.

Pel que fa al nivell pragmàtic, l'autèntic joc té la intenció de comunicar alguna cosa i no és solament l'evacuació d'ansietats o angoixes intolerables pel jo. Hi ha d'haver també una capacitat per diferenciar la fantasia de la realitat. En el pseudojoc el nen no juga a ser Superman, és Superman.

Si aquestes tres àrees es donen conjuntament, el joc ajuda a ampliar l'univers simbòlic del nen.

Jo afegiria la importància de l'expressivitat emocional en el joc, que li dóna volum i fa que no sigui únicament una representació concreta i plana de la realitat.

L'expressivitat del nen és una mostra de confiança en l'altre que té una gran vàlua tant si es dona en el joc simbòlic com si es dona en dramatitzacions que encara no han assolit aquesta categoria i, a la vegada, és una gran ajuda per comprendre el nen.

Processos mentals primaris i tractament

Crec que es donen diversos paral·lelismes entre la qualitat de les primeres relacions que sostenen els processos mentals primaris i el tractament amb el nen petit:

- L'enquadrament del tractament (espai, lloc, freqüència, material...), la seva estabilitat i continuïtat reproduceix en certa mesura les rutines necessàries per l'organització psíquica del bebè de les quals Winnicott (1971) ens parla.
- L'observació i l'escolta, tant en el diagnòstic com en el tractament, amb interès i desig de comprendre el nen, tal com és, destacant-ne els aspectes positius i les particularitats, reproduceix en certa manera la mirada i la libidinització de la mare durant les primeres etapes de vida. La majoria de nens valoren ben aviat l'espai que se'ls ofereix, possiblement perquè captin aquesta actitud. En moltes ocasions, durant el tractament els pares es van identificant progressivament amb aquesta manera de mirar el seu fill.

- Tal com hem dit al principi, el tractament constitueix un espai de relació mare/pare, nen i logopeda on es pretén que el nen visqui experiències de contenció, de confiança, de *rêverie* que l'acompanyin en el seu desenvolupament i donin significat a les necessitats emocionals que apareixen en aquest context. Aquesta forma de relació correspon al nostre funcionament en paral·lel amb el nen quan aquest encara no pot tolerar la diferenciació perquè hi han hagut desencontres en la etapa inicial de la fusió. La *rêverie* i la contenció també són necessàries en el procés de desil·lusió per dosificar la frustració de la diferenciació, ajustant-nos a la capacitat del nen per tolerar aquestes vivències.

Es a dir, en determinats casos reproduïm a les sessions en una primera etapa aquest període de fusió, d'indiferenciació que possiblement no ha estat ben resol. És necessari que el nen pugui reviure aquesta experiència per poder avançar. Aquests nens han desenvolupat mecanismes primitius, com l'omnipotència, la negació, la identificació adhesiva, la identificació projectiva i d'altres, per evitar l'ansietat que provoca la diferenciació, la separació.

Moltes vegades l'única forma d'establir-hi una "relació" és adaptant-nos completament a ells, seguint les seves iniciatives i funcionant amb ells en paral·lel. Els seguim amb atenció, posem paraules a les seves accions (si ho toleren), com una forma de contenir-los, d'acompanyar-los, i també d'introduir un codi més elaborat a la seva acció que a la vegada afavoreix el desenvolupament de la comprensió verbal. No és senzill saber en quins moments i en quina mesura cal introduir la diferència, la frustració. Caldrà anar tantejant i valorant les respostes del nen.

Una gran part dels nens que no parlen, dels que parlen poc o dels que tenen un discurs confús i/o molt basat en la imitació són nens que encara no han accedit a un llenguatge simbòlic. Pot ser que hi hagin hagut mancances en l'etapa de la fusió, que hi hagin hagut falles en la representació de l'absència de l'objecte, o sigui en la creació d'ideogrames, i que estiguin transitant per aquest període de desil·lusió sense èxit. En una segona etapa el tractament ha de pretendre ser l'espai transicional que ajudarà el nen a reconèixer i acceptar la realitat i a reconèixer-se com a subjecte diferenciat de l'altre.

El nostre objectiu primer no serà que el nen parli. Prèviament hem de compartir amb ell experiències de relació a partir d'allò que el nen porti a les sessions. Si les vivències compartides tenen la qualitat “d'experiències emocionals vives” s'aniran creant ideogrames, imatges mentals visuals amb una càrrega emocional que el nen farà seves i que podrà evocar en situacions posteriors. Aquest pas és necessari per poder accedir al llenguatge. Per altra banda, aquestes experiències no seran mudes, els adults i el nen hi aniran posant paraules lligades a l'emoció i al coneixement que el nen podrà anar integrant.

Les manifestacions dels nostres pacients no sempre són fàcils de traduir. Entenem que la nostra funció no és traduir-les si no contenir-les i acompanyar-les, i el llenguatge és uns dels vehicles per poder-ho fer.

Grimalt (2008) diu: “Podem concebre la funció terapèutica com el compartir amb el pacient l'experiència emocional actual, acollint amb *rêverie* allò que comunica, tractant de transformar-la i també de facilitar el desenvolupament de noves maneres de sentir i viure”¹¹.

Cas clínic

He triat la presentació del tractament d'aquest nen perquè en aquest procés van sorgir diferents tipus d'activitats i formes d'expressió i de relació corresponents a etapes presimbòliques més o menys evolucionades. Dissortadament, el tractament va durar pocs mesos i es va acabar de forma sobtada, raó per la qual no dispo de gravacions de la darrera etapa.

El meu objectiu és mostrar com posicionar-se en el tractament, amb quines eines i amb quins objectius, a partir de la valoració del joc i del llenguatge en relació als processos de diferenciació i simbolització.

Gairebé no entraré en el relat de la història clínica d'aquest nen per raons de confidencialitat.

El Lluís és un nen que arriba al CDIAP amb quatre anys perquè presenta dificultats en el desenvolupament del llenguatge. Té tres germans barons més grans que ell. Els pares expressen que els grans han ocupat molt d'espai per

les diverses dificultats que han presentat i que han pogut estar i escoltar molt poc el Lluís que, per altra banda, ha reclamat poca atenció. La mare expressa un desig clar des de sempre de tenir una nena.

El Lluís des del primer moment parla molt, a les sessions de diagnòstic sovint parla com per ell mateix i costa de seguir tot el que diu. Fa la impressió que diu tot allò que li va passant pel cap.

En una de les primeres sessions diagnòstiques insisteix amb convenciment que ell és gran.

Ll: Lluís, L: logopeda, m: mare

Ll-A mi si no kero ma, a mi io kero gan, a mi estic content de mol (yo así no quiero más, yo quiero ser grande, estic molt content). L-Estàs content? **Ll-Sí, akí dalt** (assenyala la seva alçada). L-Estas content de ser gran? **Ll-Mira, eto** (referint-se a la seva samarreta), **e petita pero yo soy gan.**

En un altre moment de la sessió, mirant els animals de la capsa.

L-aquest és un cocodril. **Ll-rande, rande.** L-Sí que és gran aquest. **Ll-Rande, si, kon jo.** L-com tu, però el teu papa és més gran. **Ll-Sí, però a mi sí, a mi sí.** L-Tu ets gran? **Ll-Sí** L-Però qui és més gran, tu o el teu papa? **Ll-A mi** —Joric— L-Ara m'has enganyat, eh? **Ll-No!** (contrariat).

Quan veu un altre cocodril:

Ll-Esto mira, otro rande con éste, esto mira rande (mira, otro grande como éste). L-Aquest també és un cocodril gran. **Ll-Kon éste papa i mama** (como éste papa y esta mama). L-Com aquest papa i aquesta mama, perquè els papes i les mames són grans. **Ll-Mira, no la, mi mama és petita.** L-La mama és petita? **Ll-Ke la mama no kere mas sopa, ke no Kero ma.** L-No vol menjar sopa la mama? **Ll-No, farà petit.**

La mare diu que ell relaciona el menjar amb el ser gran.

En relació amb la comunicació verbal, el Lluís té iniciativa comunicativa i moltes ganes de ser escoltat. Usa molt el “mira” per assegurar-se'n de la nostra atenció i respon les preguntes que se li fan en relació al tema que ell planteja.

En la seva expressió verbal usa molts dítics, molt poques paraules amb significat ple, afegeix alguna preposició (estic content de molt), fa errades de

concordança de gènere (**No, farà petit** —referint-se a la mare) i, pel que fa a la sintaxi, omet el verb en algunes ocasions (**Sí, akí dalt** per Arribo fins aquí dalt; **Esto mira rande** per Mira, esto es grande; **Yo kero gan** per Yo quiero ser grande) i en d'altres fa frases correctes (**E petita pero yo soy gran**). Aquesta disharmonia en la sintaxi i la pobresa lèxica fan pensar en produccions basades, en gran mesura, en la imitació. Caldrà anar valorant aquesta impressió.

Tot i que pot explicar una idea molt concreta (**La mama no kere más sopa**), posteriorment l'associa a una frase dita en el context per aclarir la idea (**Ke no kero más**). Aquí les paraules estan clarament enganxades a la situació, no la representen.

Pel que fa al seu pensament, les relacions semblen més subjectives que objectives quan diu que la samarreta és petita però ell és gran tenint en compte que la samarreta és de la seva mida.

En relació amb el contingut del seu “discurs” sembla que el Lluís té dificultats per acceptar la seva realitat de ser “petit” (de ser diferent de la mare?, diferent dels germans?, de ser el petit de casa?) i fa una negació d'aquest fet. Expressa amb convicció que ell és gran. La negació com a defensa té la finalitat de no veure aquells aspectes del jo o de l'objecte que són temuts, i respon a la fantasia que allò que no es veu, no existeix. Possiblement nega la por a la separació i a la dependència inherent al ser petit.

La comprensió del món en aquest nen està condicionada per aquesta manca d'objectivitat i el seu discurs en el moment descrit sembla estar al servei de la seva defensa.

En aquesta actitud del Lluís hi reconeixem les paraules ja esmentades de Winnicott (1971) en parlar del procés de desil·lusió: “existeix un estat intermedi entre la incapacitat del bebè per reconèixer i acceptar la realitat i la seva creixent capacitat per fer-ho”¹², referint-se al procés de diferenciació de la mare que a aquest nen li està costant d'assolir.

Si aquesta capacitat no es dona és possible que sigui a causa de dificultats o mancances en l'etapa de la fusió. Si acceptem aquesta hipòtesi, el Lluís encara ha de viure més experiències d'acompanyament, de contenció, de

rêverie per poder acceptar progressivament la seva realitat, la seva diferència. Hem de intentar que aquestes experiències es donin tant a les sessions com al medi familiar.

Encara en el diagnòstic, explorant la capsa de joguines valorem una certa confusió entre fantasia i realitat.

Ll-Aket no té popes (agafa un tauró, el compara amb la balena). L-No, no té rodonetes (com la balena). **Ll-Esto pintures!** (té una taqueta). L-Té una mica de pintura, sí. I mira que té (el giro i li ensenya la boca del tauró). **Ll-Aaaa** (com espantat i sorprès). L-Quin sustu que fa la boca. **Ll-Oca** L-És un tauró. **Ll-Ja maxat**. L-ai, no t'agrada gens aquest que té una boca amb dents. **Ll-Vale, ja samagat**. L-Ja s'ha amagat, no t'agrada gens, fa por aquest.

Ll-Mia, aket fea!! (m'ensenya el cocodril). L-aquest és lleig i aquest també, és dels que mosseguen (referint-me al lleó). **Ll-El león, no, el león no**. L-Els lleons també mosseguen, eh. **Ll-Nooo, el león no**. L-A tu no t'agrada que mosseguin, eh? **Ll-Mira, el león l'Aba fa així plaa, el león apá al papà el león keasúna** (no l'entenc, la mare explica que a la classe tenen la taula dels lleons i l'Alba —mestra— els hi ha dit que és amic dels nens).

Ll-Eh, mira éste, mira. L- Quin és aquest peix tan gros? **Ll- És el mamei, tene éste popes**. L-Té uns puntets vermells. **Ll-Sí**. L-És una ba... **Ll-Ca, ja s'apagat el fok, pum, pum** (pica els puntets de la balena amb les mans). L-És una balena. **Ll-És un tiron, una balena...** L-Una balena, espera que t'ensenyo... **Ll-No si pot pegar**. L-No es pot pegar a la balena? **Ll-S'enfada, està, està, està purant**. L-Està plorant? És dolenta o és bona? **Ll-Es bona**. L-És bona? **Ll-Sí**. L-Però quan té gana menja peixos? **Ll-No, fa pesitos**. L-Fa besitos quan té gana? **Ll-No, que fa pesito**.

Pel que fa al llenguatge, quan ha de fer una narració descontextualitzada i més elaborada sobre el que diu la mestra del cole, no és capaç de trobar les paraules per fer-ho, cosa que evidencia la manca de paraules-símbol (paraules que substitueixen) i confirma el nivell presimbòlic de la seva expressió verbal. Segal (1981) va distingir el símbol del que ella va anomenar equació simbòlica. En aquesta el representant no està ben diferenciat de l'objecte representat.

Es a dir que no el representa si no que equival a l'objecte. I encara va més enllà amb la idea de que s'utilitza per negar l'absència de l'objecte.

En aquests fragments, el Lluís per una banda s'espanta de la boca del tauró quasi com si es tractés d'un tauró real i l'amaga per no sentir la por que li fa. La línia que separa la fantasia de la realitat sembla poc definida. Per ell, els animals salvatges són bons, no mosseguen. No li agrada que jo digui que mosseguen. Per altra banda interpreta que els puntets vermells de la balena són un foc i l'apaga (confon l'aigua que expulsa la balena amb el foc que expulsen els dracs? Tota cosa vermella és foc? Sent sensació de perill en parlar d'animals que mosseguen i ho associa amb el foc?). Sigui quina sigui la raó, en aquests fragments valorem una confusió entre la comprensió del món que l'envolta, el món extern i el món intern, fet que reflecteix les dificultats de simbolització i de conceptualització d'aquest nen, que s'aniran confirmant a les sessions següents.

En sessions posteriors, el Lluís segueix parlant molt i construint poc. Tant la mare com jo estem amb l'actitud de mirar-lo, escoltar-lo, receptives a tot allò que ell aporta, sense fer-li demandes concretes i respectant les seves defenses (si insistim a desmentir les seves conviccions s'enfada i no es convenç). Crec que el fet de tenir la mare a la sessió únicament per ell, amb aquesta actitud, és una experiència única i important per ell. I per la mare també és una situació nova de poder estar amb el seu fill sense ningú més de la família. En aquest cas, la mare s'adequa amb la seva actitud a les necessitats emocionals del Lluís i facilita la comunicació aportant la informació que té del nen. Aquesta actitud per part dels pares no sempre es dona en els tractaments que portem a terme.

Aquest tipus de relació té similituds amb la fusió inicial mare/bebè i algunes vegades és necessari que es doni en la primera etapa d'un tractament.

A través de la interacció verbal que s'estableix vaig retornant-li les seves produccions substituint els díctics per paraules amb significat ple, mirant de vegades d'aclarir-ne els significats, amb recursos adequats a les seves capacitats, completant les seves produccions quan cal. Soc conscient que amb això estimo en part una relació associativa paraula-objecte i/o frase/situació, necessària però no suficient. I també indueixo la incorporació per imitació

de les diferents estructures sintàctiques. És a dir, estableixo una interacció adequada, tal com solen fer els pares amb els seus fills en procés d'adquisició del llenguatge. Amb aquest retorn es fa saber al nen que se l'ha entès, se li donen models correctes, s'intenta induir la imitació espontània i s'anima al nen a comunicar-se. La interacció és una eina important del tractament però cal que estigui vinculada al tipus de relació i d'experiències que ja s'han descrit.

Per altra banda, intento posar paraules a les emocions que el Lluís expressa amb la seva actitud perquè les vagi reconeixent i confiant en el fet que se'n pot parlar i que l'adult és capaç de sostenir-les. La mare està atenta a tot el que passa. Quan esmento la por relata alguna de les pors del Lluís i ell ho escolta atentament.

El Lluís no juga ni a casa ni a les sessions durant aquesta primera etapa, xerra i dibuixa a la pissarra. Fa ratlles i mentrestant va xerrant. Associa una idea amb una altra i costa seguir-lo perquè no les contextualitza. Té molt d'interès a representar una casa durant un seguit de sessions, però no és gens capaç de fer una forma semblant tot i que es mostra convençut d'estar-la fent. Fa ratlles i no deixa de cap manera que se l'ajudi ni que se li faci cap indicació. **"M'ajudo jo"**, diu. Torna a aparèixer en el dibuix la negació de les seves limitacions, l'omnipotència (jo sé dibuixar una casa sol).

Crida l'atenció que no sigui capaç de fer una representació mínimament propera a una casa, un espai tancat o algun element bàsic de la casa (porta, finestra...). És que potser no té una imatge mental de casa, de continent?

El seu interès a representar una casa fa pensar en la possible necessitat d'un continent, d'espai on sentir-se recollit i protegit.

La meua actitud inicial és respectar el seu tarannà "autònom", només poso paraules que l'ajudin a evocar la senso-imatge "casa" (és per estar a dins, junts, quan fa fred, per no mullar-se quan plou, per dormir-hi a la nit, etc.) i a poc a poc vaig intentant fer alguna indicació en la mesura que ell la va acceptant per tal que el resultat de la seva producció sigui més satisfactori per ell.

El Lluís és un nen expressiu des del primer dia. Valorem un altre fragment de diàleg.

m-On vas anar ahir? **Ll-A l'avi.** m-A casa l'avi, i a on vas anar amb l'avi, amb el J. i amb el X.? **Ll-A dumí.** m-Si, però anaves amb uns manguitos al matí. On vas anar? **Ll-A manguitus.** m-A on, a on? **Ll-Els manguitus perquè... si no... fa fred.** m-No, et vas posar els manguitos per banyar-te, no? **Ll-Sí.** m-On et vas banyar? **Ll-Jo sol i el J., el X. ma pega tis de l'aigua, io sí santá i jo no tinc por ora.** L-El X. et pega dins de l'aigua? **Ll-Però a mi sé saltar.** L-Però tu saltes. **Ll-Sí, jo no tinc por ora.**

En aquest fragment podem valorar com va posant paraules a imatges concretes que va evocant a través del que la mare li diu. No pot evocar la idea “piscina”, segurament poc concreta per ell, o potser passen per davant les imatges de les seves accions concretes. Quan la mare li parla dels “manguitos” inicia una estructura sintàctica complexa de forma automàtica que no pot completar (els “manguitos” perquè si no...). Des del meu punt de vista associa la idea de “manguitos” amb la sensació de fred que potser va tenir en banyar-se (els manguitos perquè si no... fa fred). Després pot posar paraules a una seqüència de imatges però no queda clar si tenen una relació de conseqüència (el X. em pega però jo salto) o segueixen un ordre cronològic i són l'expressió d'una queixa i novament de la seva defensa omnipotent expressant que ell fa coses difícils (sol, sap saltar i no té por). Valoro positivament l'expressió de la queixa.

Ja hem comentat en la referència de Grimalt que si no es tolera la manca de l'objecte, l'ideograma no evoluciona cap a un record simbòlic i dóna lloc a un pensament concret.

Durant aquesta primera etapa li vaig oferint la capsula de joc però no s'hi mostra interessat.

Winnicott (1971) assenyala la importància del joc, considera que quan aquest no és possible, el terapeuta haurà de dur el pacient des d'un estat de no ser capaç de jugar fins a un estat de ser capaç de fer-ho.

Faig la hipòtesi que el seu psiquisme és massa fràgil i la seva percepció de la realitat és massa confusa per poder viure, ni que sigui jugant, les emocions (por, agressivitat...) que puguin aparèixer en el joc. Li ofereixo joguines sense insistència, esperant el moment que ho pugui fer.

També tinc la impressió que no juga perquè té poques representacions d'experiències significatives i emocionals (iconogrames) que hagin quedat registrades a la seva ment. La mare explica que li agrada l'aigua, jugar amb la terra, recollir pals i pedres del camp, és a dir, activitats molt lligades a la sensorialitat.

Penso que si poguéssim compartir a les sessions i també en l'àmbit familiar aquest tipus d'experiències que possiblement no han tingut lloc, podríem afavorir la creació d'aquestes representacions, bàsiques per l'accés a la simbolització. Crec que en el cas d'aquest nen el llenguatge s'ha construït sense haver passat prèviament per aquesta etapa i per això té aquestes grans mancances.

El Lluís de vegades explora el material de la capsula, un dia en veure la bruixa representa una breu acció: la bruixa s'emporta la mama i el papa la salva i diu: **“A mi no me gusta buja, una buja se va la mama, el papa se va la buja, qué asco!”**

Veiem novament la dificultat semàntica, la manca de paraules disponibles quan ha d'explicar les accions que passen i les substitueix per “se va”, i la dificultat per posar paraules adequades a les seves emocions.

En una altra ocasió agafa el maletí de metge i es posa a curar-me, no sap per a què serveixen tots els estris, si que es posa el fonendo a les orelles i fa servir la xeringa per punxar-me. No entén o no pot tolerar que jo faci veure que em fa mal la punxada, m'ensenya que aquesta xeringa no té punxa, jo li dic que ho faig de broma però insisteix a mostrar-me que no és possible que la xeringa punxi.

Veiem en aquesta seqüència com li costa comprendre el “com si”. No podem considerar que faci un joc simbòlic, segons el criteri de Liberman, ja que confon clarament la fantasia i la realitat.

En relació amb el dibuix, progressivament el Lluís s'atreveix a representar coses diferents a la pissarra i es deixa orientar i ajudar per nosaltres.

En el seu discurs va cedint la omnipotència i van apareixent queixes sobretot, en relació al tracte amb els germans: el X. (germà) li demana la bici que és seva, moltes vegades li pega, ell no pot anar a la piscina gran com el germà, etc.

El seu discurs està constituït per paraules enganxades a imatges de situacions concretes que generalment va descrivint seguint un fil cronològic.

L'escoltem i el traduïm amb frases ben organitzades. Poso paraules a les seves emocions (al seu enuig, a la seva ràbia...).

Un dia, quan la mare surt per anar al lavabo, fa una seqüència més llarga de joc. Agafa els animals dolents, fa que el cocodril li mossega un dit i el posa dins d'una paella després de provar si hi cap a diferents olles petites. Llavors fa que el drac titella té el lleó a la panxa i el posa amb el cocodril a la paella, també hi posa la pantera i ho posa tot al forn. Costa que em contesti, està molt connectat amb el què fa. Finalment també posa el rinoceront i un drac a la paella i al foc, els talla amb un ganivet (ell l'anomena llança) i els fa trossets. Al tornar la mare diu: "caram quina 'matansa'". Jo li dic que em sembla que avui ha cuinat tots els animals que li fan por.

Al recollir vol desar la capsa del menjar i ha de provar si hi cap o no a llocs molt més petits que la capsa. Sorpren la dificultat per anticipar les mides de les coses, per reconèixer la relació continent-contingut i la diferenciació bàsica gran-petit que apunta novament a la no diferenciació.

En aquesta nova seqüència de joc cuina i trosseja els animals que mosseguen. Potser projecta en ells la seva por de ser menjat, una fantasia molt primitiva. És important que la pugui dramatitzar encara que sigui invertint els rols (ell trosseja els animals perillosos) i que ho faci en presència d'un altre que pot contenir les emocions que sorgeixen.

Al cap d'algunes sessions, després d'explicar-se de forma força entenedora, vol posar-se entremig del matalasset i demana que la mare i jo el premem fort. La mare expressa que a ella no li agradaria que li fessin això. Jo dic que sembla que està buscant de sentir una sensació determinada i que és una mostra de confiança que ens ho demani. Es podria tractar d'elements sensoemocionals que no han estat integrats com iconogrames i que només són percebuts com sensacions corporals, d'una experiència irrepresentable de les que, com ja hem dit, poden ocórrer en el joc.

Després d'això agafa el titella pallasso, el titella elefant i un ninot gallina i ens dona un a cada un de nosaltres. Diu de jugar a amagar-se però hi juga de manera que els uns podem veure on s'amaguen els altres. Després, amb

ajuda, fem que un no mira i ha de buscar els altres. Finalment per iniciativa d'ell dramatitza que el pallasso s'enfada amb els altres, els amenaça i els castiga tancats o de cara a la paret quan no fan cas. Sembla que el pallasso fa de mestra o de mama.

En aquesta sessió es veu com el Lluís va expressant diferents nivells de joc: des de la necessitat de reviuir una sensació sense significat a poder fer un joc amb uns personatges que es relacionen entre ells.

Veiem, tal com hem dit anteriorment, que l'evolució no és un contínuum i que diferents nivells evolutius es poden donar en una mateixa sessió, en una mateixa etapa.

En el joc amb ninots el Lluís vol jugar a amagar-los, està interessat en la presència/absència i ho porta a la sessió. No representa l'absència en el sentit de "no sé on és l'objecte però sé que existeix", encara necessita tenir el control de saber on és quan el perd de vista. Aquest joc, segons el criteri de Liberman, no es pot considerar simbòlic. En un segon moment pot acceptar que l'objecte desaparegui compartint l'experiència amb nosaltres.

Per altra banda, en aquesta mateixa sessió, ha pogut dramatitzar una situació de la vida real i que possiblement l'afecta (un que renya els altres). Ha necessitat novament invertir els rols, ell és qui renya, qui controla. Fa una identificació projectiva però ja es dona en un context de relació entre els personatges, ja hi ha un cert grau de diferenciació. Projecta en els altres allò que ha sofert en la seva subjectivitat.

En tots aquests jocs el llenguatge hi és present en gran part amb referències a l'ara i l'aquí però també anem introduint lligams amb situacions viscudes fora del nostre context.

A les sessions següents aquests personatges esdevenen els protagonistes del seu joc. L'experiència emocional i relacional viscuda amb aquests ninots ha quedat registrada en la seva ment i és capaç d'evocar-la a les sessions següents. Les paraules que han sorgit en aquesta experiència tenen tres dimensions: emocional, relacional i significativa, i també van quedant registrades en la seva ment.

En una ocasió posterior, vol que sigui de nit i que tots dormin però la gallina no vol dormir i quan tots dormen ella s'aixeca i se'n va a jugar. La mare fa que el pallaso protesta i la fa tornar a dormir; ell riu molt amb la transgressió de la gallina. La mare em comenta que al Lluís tampoc no li agrada gens anar a dormir. Ho repeteixen unes quantes vegades. La mare s'inventa que el seu pallaso es posa a dormir a sobre la gallina perquè no marxi i a ell això també li fa gràcia. Riuen tots dos. Valoro que ells dos comparteixin un espai de joc i crec que el Lluís en gaudeix. Observo que aquí el Lluís s'identifica amb la gallina que transgredeix, pot portar al joc el seu desig de no voler dormir i la seva submissió enfront del pallaso.

Més endavant introdueix un joc amb el propi cos. Vol fer una casa de porquets amb el matalasset. Primer diu que jo seré el llop i ell i la mare seran dins de la casa. Jo faig que bufo, la casa cau i els empaito; riu molt excitat. Després vol que la mare faci de llop, s'enganxa a mi, la mare fa veure que se'l menja i crec que llavors ell s'espanta de veritat, surt disparat i es dóna un cop a l'ull amb el cantell de la tauleta. Es posa a plorar, diu que li fa molt mal. Li posem aigua. Es queda a sobre de la mare gemegant. La mare diu de marxar, jo dic que falta una mica i comento que la setmana vinent traurem la taula per jugar al llop sense fer-nos mal. El Lluís es refà i llavors vol fer ell de llop, bufa, tira la casa i ens empaita. Recollim i marxa força tranquil.

Valoro que en pocs mesos el Lluís ha passat de no voler saber res dels animals "que mosseguen" a poder jugar amb el propi cos a ser mossegat. Sembla que va podent diferenciar fantasia de realitat, que va entrant en el "com si" i va podent viure l'agressivitat en el joc tant si és ell el qui agredeix com si és l'agredit. Malgrat aquest avenç, quan juga encara li costa diferenciar-ho i ho viu amb una excitació molt gran. Valoro positivament que es refaci de l'ensurt.

Per acabar, un nou fragment de joc amb els personatges de sempre molt semblant a l'anterior però amb una diferència important des del meu punt de vista: repeteix l'escena del pallaso, la gallina i l'elefant, on el pallaso també transgredeix perquè no vol dormir quan toca i la gallina, que tampoc vol dormir, s'enfada moltíssim, crida i protesta perquè l'elefant se li posa a sobre, no

la deixa aixecar-se i ho fa moltes vegades. La mare diu que està reproduint el que el seu germà li fa a ell. En aquest joc el Lluís reproduceix un conflicte real, on ell és la "víctima" però no hi apareixen ni l'omnipotència ni la submissió, sinó la ràbia i la protesta pel sotmetiment. Sembla que el Lluís va construint la seva subjectivitat, és molt més conscient de la seva força i de les seves limitacions i és capaç de simbolitzar-les.

Al cap de cinc mesos de tractament la seva tutora el veu més comunicatiu i més proper i valora que el seu discurs té més sentit i coherència. Sovint es mostra inquiet i s'ha d'aixecar per tornar a seure. Necessita un adult al costat d'ell per fer la feina. Ha començat a representar una figura humana.

Tres mesos més endavant la tutora diu que el veu millor en tots els aspectes, ja és capaç de treballar sol en determinades tasques però encara se l'ha d'ajudar en d'altres. Valora una millora notable de la seva capacitat per establir un diàleg, li costa menys saber a què es refereix quan li explica quelcom perquè contextualitza més les seves explicacions.

Sembla que el Lluís està aprenent que les seves idees no són a la ment de l'altre i que el llenguatge és un vehicle per comunicar-les. Està resseguint el camí que va cap a l'assoliment de la pròpia subjectivitat i d'un llenguatge al servei del pensament i la comunicació.

Discussió

Durant aquests mesos de tractament es va pretendre afavorir el desenvolupament emocional i cognitiu d'aquest nen a través de la relació amb l'altre per tal que el llenguatge es reorganitzés de forma integrada i harmònica amb la resta d'aspectes del desenvolupament. Els logopedes dels CDIAPs ens trobem amb nens, com el Lluís, que tenen més o menys capacitat per imitar estructures sintàctiques però no les generalitzen ni les usen amb el significat adequat, es diria que parlen "d'oïda". En aquests casos l'aspecte semàntic és el que ens dona més informació sobre la qualitat simbòlica del seu llenguatge. Predominen els dítctics, la pobresa lèxica, les dificultats d'evocació, les

confusions semàntiques. Malgrat que la fonologia estigui afectada, sovint no es tracta d'un problema fonològic. En aquest cas el registre de la paraula no existeix o té una forma difosa i inestable en la ment del nen. La paraula i/o la frase no substitueixen l'objecte, si no que romanen enganxades a l'objecte concret i/o a la situació concreta, o bé a una imatge concreta d'aquell objecte i/o d'aquella situació. Tenen un valor d'equació simbòlica.

Si partim de la teoria segons la qual l'ideograma i posteriorment el llenguatge sorgeix de les experiències de relació que integren el significat amb l'emoció, el tractament no es pot centrar en treballar directament el llenguatge, sinó en refer un camí que ha sofert entrebancs importants i que ha obligat el subjecte a desviar-se'n per agafar la drecera de la imitació, que no condueix al símbol i no evoluciona cap a un pensament abstracte.

També tractem nens menys expressius que el Lluís, sense llenguatge o amb molt poc llenguatge, sense joc o amb un joc molt pobre, nens que també estan en etapes presimbòliques, i el camí que haurem de recórrer amb ells serà similar al descrit.

En relació amb la simbolització, el joc precedeix el llenguatge, ja que el nen disposa d'uns elements externs amb els quals pot expressar les seves idees i emocions. En el llenguatge, els elements són interns, són les "paraules" i han de romandre a la seva ment. En qualsevol cas però sobretot quan no hi han paraules, el joc facilita l'accés al llenguatge.

Sovint, la demanda dels pares està centrada en el llenguatge, no donen rellevància a les dificultats emocionals i relacionals del nen, o les consideren secundàries a les dificultats en el llenguatge. Els logopedes hem de tenir clar i poder transmetre als pares el sentit de la nostra manera de treballar sense incidir directament i exclusivament en el llenguatge.

El meu objectiu en aquest article ha estat mostrar una manera de treballar des de la logopèdia amb aquests nens que estan en etapes presimbòliques, recolzant-me en la teoria que han desenvolupat diferents autors psicoanalistes sobre com es produeixen els processos mentals primaris que fan possible l'accés a la simbolització i al llenguatge.

Notes

1. Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa Ed. 1999. 19.
2. Ibid. Pàg. 19.
3. Ibid. Pàg. 23.
4. Grimalt, A. (2008) *Processos Mentals Primaris*. Editorial Grup del llibre. 32.
5. Grimalt, A. Reversió de la perspectiva. Clivellament estàtic. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. 26, Núm. 2. 51.
6. Ibid. Pàg. 51.
7. Grimalt, A. (2008) *Processos Mentals Primaris*. Editorial Grup del llibre.
8. Grimalt, A. Reversió de la perspectiva. Clivellament estàtic. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. 26, Núm. 2. 50.
9. Cosentino i al. (2017) El Transtorno límite de personalidad en Psicoanálisis. *Temas de psicoanálisis*. Núm. 14, Julio. 10.
10. Albamonte i al. (1991) La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje. *Cuaderno de Psiquiatría y psicoterapia del niño y del Adolescente*. ISSN 1575-5967 Num. 11-12. 109-136. Pág. cita: 119
11. Grimalt, A. (2008) *Processos Mentals Primaris*. Editorial Grup del llibre. 47.
12. Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa Ed. 1999. 19.

Albamonte, V., Bermejo, Ferrándiz, C., Guijarro, F., Montes, I., Palop, M. D., Sánchez, M. (1991) La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje. *Cuadernos de psiquiatria y psicoterapia del niño y del adolescente*, ISSN 1575-5967. Núm. 11-12. 109-136.

Bleichmar, N., Lieberman, C. (1997) *Psicoanálisis después de Freud*. Paidós.

Cosentino, E., Arias, E., Pérez, C. (2017). El trastorno límite de personalidad en psicoanálisis. *Temas de psicoanálisis*. Núm. 14. 1-33.

Grimalt, A. (2013). De l'eclipsi de la sensació a l'alba del pensament: Algunes consideracions sobre registres primitius de l'experiència emocional. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, Vol. XXX. Núm. 1. 49-66.

Grimalt, A. (1990). Algunes idees sobre el desenvolupament psicològic infantil en el pensament de Bion. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol VII. Núm. 2. 259-272.

Grimalt, A. (2009). Reversió de la perspectiva. Clivellament estàtic. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol XXVI. Núm. 2. 49-69.

Grimalt, A. (2006). Transformació de l'experiència emocional. *Revista de Psicoanàlisi*. Vol. XXIII. Núm. 1. 19-33.

Grimalt, A. (2016). Introducció al pensament de Terttu Eskelinen. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. XXXIII. Núm. 1. 129-145.

Icart, A. (2008). Processos mentals primaris. Dins: Grimalt, A. *Processos mentals primaris: Transformació de l'experiència emocional*. Grup del llibre. 19-50.

Lieberman, D. et al. (1984). *Semiòtica i Psicoanàlisis de niños*. Amorrortu editores

Malher, M, et al. (1977) *El nacimiento psicológico del infante humano*. Marymar.

Malher, M. (1972) *Simbiosis humana: Las vicisitudes de la individuación*. Joaquín Mortiz

Segal, H. (1981) *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Paidós

Vigna-Taglianti, M. (2015). Ruptures I reconexions: Jugar com a fil per cosir. *Revista catalana de psicoanàlisi*. Vol XXXII. 31-55.

Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa